



Open Access Repository
www.ssoar.info

Legitime Bildung im Elementarbereich: empirische Erkundungen zur Adressierung von Eltern durch Fachkräfte

Menz, Margarete; Thon, Christine

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Menz, M., & Thon, C. (2013). Legitime Bildung im Elementarbereich: empirische Erkundungen zur Adressierung von Eltern durch Fachkräfte. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(1), 139-156. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-393356>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Margarete Menz, Christine Thon

Legitime Bildung im Elementarbereich. Empirische Erkundungen zur Adressierung von Eltern durch Fachkräfte

Legitimate education in early childhood. Empirical
explorations of the addressing of parents by skilled
labor

Zusammenfassung:

Die aktuelle bildungspolitische Fokussierung des Elementarbereichs leitet Verschiebungen von Zuständigkeiten für Bildung zwischen Elternhaus und Kindertagesstätte ein. Damit gehen Veränderungen des Verhältnisses zwischen Eltern und Fachkräften einher, die bislang kaum Gegenstand der Forschung sind. Der Beitrag stellt eine explorative Untersuchung von Gruppendiskussionen mit Fachkräften vor. Darin zeigt sich, dass es im Kontext des intensivierten Bildungsauftrags der Kindertagesstätte zu unterschiedlichen Adressierungen von Eltern entlang sozialer Differenzkategorien kommt, die jeweils mit spezifischen Konzepten von Bildung im Elementarbereich verbunden sind und sie legitimieren. An dieses Ergebnis schließen sich Überlegungen zur systematischen empirischen Untersuchung des Zusammenhangs auf weiteren dafür relevanten Ebenen an.

Schlagworte: Elementarbildung, Bildungspolitik, Gruppendiskussion, Mehrebenenanalyse

Abstract:

Due to a focus on early childhood education in education policies, the responsibilities for education between the family and skilled labor are shifting. The inherent changes in the relation between the parents and the early childhood centers are nevertheless rarely researched. This article introduces an explorative research on group discussions with skilled labor. The intensified educational objectives lead to an addressing of parents differing alongside of social difference categories. These categories are contextualized with specific concepts of education, which legitimate the addressing. Following these results, considerations about a systematic empirical research of this relation are introduced.

Keywords: early childhood education, education policy, group discussion,

1. Einleitung

Der Zusammenhang von familiärer Herkunft und formalem Bildungserfolg im bundesdeutschen Bildungssystem ist schon lange nicht mehr von der Hand zu weisen (vgl. z.B. Becker/Lauterbach [Hrsg.] 2010). Mit der internationalen Vergleichsstudie PISA (Programme for international Student Assessment, vgl. dazu Ehmke/Baumert 2007) hat dies nun für erhebliche bildungspolitische Konsequenzen gesorgt. Im Zuge von Umstrukturierungen rückt insbesondere der Elementarbereich verstärkt in den Fokus, da ihm eine große Bedeutung für die Kompensation familiär bedingter Bildungsbenachteiligung beigemessen wird. Das mittlerweile einhellige Bekenntnis zur Kindertagesstätte als Bildungsinstitution schlägt sich beispielsweise in den Bildungsleitlinien der Bundesländer nieder und wird in der konkreten Praxis vor Ort in Form von Bildungskonzepten der einzelnen Kindertagesstätte formuliert.

Damit rückt hier auch die Notwendigkeit einer veränderten Zusammenarbeit derjenigen in den Blick, die als relevante Akteure im Prozess der Entwicklung einer erfolgreichen Bildungskarriere identifiziert werden: Kindertagesstätten (Kitas)¹ einerseits, Eltern andererseits. In Bezug auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kita lässt sich eine grundlegende Verschiebung von Zuständigkeiten bezüglich der Verantwortung für Bildungsprozesse der Kinder beobachten. Der Auftrag der Transformation zu einer Bildungsinstitution, die zudem kompensatorische Funktionen übernehmen soll, verlangt von den dort tätigen Fachkräften – im Zuge einer Vielzahl von Herausforderungen (dazu z.B. Cloos/Karner [Hrsg.] 2010) – auch die Entwicklung eines neu organisierten Verhältnisses zu den Eltern, durch das diese in die Unterstützung des Bildungsprozesses der Kinder einbezogen werden.

Wie sich dies konkret vollzieht und welche Auswirkungen es für die Beteiligten hat, ist bislang kaum Gegenstand empirischer Forschung. Der folgende Beitrag führt mit einer explorativen Vorstudie eine erste Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Verschiebungen im Elementarbereich aus der Perspektive von Fachkräften und fragt nach den sich daraus ergebenden method(olog)ischen Konsequenzen für eine weitere empirische Erforschung. Da die Verschiebung des Verhältnisses zwischen Kita und Eltern auf verschiedenen Diskursebenen stattfindet und hier insbesondere die bildungspolitische Agenda eine zentrale Rolle spielt, werden zunächst Analysen aktueller bildungspolitischer Programmatiken zu Kindertagesstätten präsentiert (2.). In einem weiteren Schritt gehen wir der Frage nach, wie sich das Verhältnis von Kita und Elternhaus unter dem Eindruck des intensivierten Bildungsauftrags der Kita aus der Sicht von Fachkräften darstellt. Insbesondere zu diesem Themenbereich findet sich kaum Literatur, abgesehen von einzelnen Studien zu z.B. subjektiven Bildungstheorien von ErzieherInnen (Müller 2007). Trotz der Aktualität und Brisanz der Thematik lässt sich hier eine deutliche Forschungslücke konstatieren. Um sich dieser offenen Frage anzunähern, werden Aussagen von ErzieherInnen und Kindergartenleitungen untersucht, in denen verschiedene Deutungen zu Aushandlungsprozessen zwischen Fachkräften und Eltern zum Tragen kommen (3.). Diese Deutungen korrespondieren mit den Adressierungen der Eltern durch die Fachkräfte, die in spezifischer Weise entlang von Differenzlinien wie soziales Milieu, Migrationshintergrund, Bildungsnähe oder -ferne entworfen werden. Dadurch wird ein Spektrum dessen deutlich, was zum Gegenstand von Zuständigkeits-

verschiebungen werden kann und wie solche Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten bestimmt werden. Dies gilt es anschließend zu systematisieren (4.). Zum Abschluss werden wir Möglichkeiten eines analytischen Zugriffs für eine weitergehende empirische Untersuchung der stattfindenden Prozesse formulieren. Die Tragweite dieser Prozesse hat damit zu tun, dass sie, wie sich zeigen wird, unterschiedliche Ebenen der Produktion von Bedeutung umfassen; daher konzipieren wir eine entsprechende Studie im Sinne einer Mehrebenenanalyse.

2. Bildungspolitische Perspektiven auf die Kindertagesstätte

In den Debatten um die Verringerung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom familiären Hintergrund werden derzeit vorrangig solche Maßnahmen diskutiert, die zur Kompensation familiärer Defizite und zur Prävention von Bildungsbenachteiligung dienen. Der Schulerfolg von Kindern soll dadurch von familiären (Vor-)Leistungen entkoppelt werden. Während dies im schulischen Bereich z.B. durch den Ausbau von Ganztagschulen realisiert werden soll (vgl. z.B. Kuhlmann/Tillmann 2009), setzen entsprechende bildungspolitische Maßgaben auch schon im Elementarbereich an: Bereits der Kita wird eine entscheidende Bedeutung für den späteren Bildungserfolg gerade von Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien attestiert (vgl. BMFSJ 2006; Bühler-Niederberger/Mierendorff/Lange [Hrsg.] 2010).

Auf der Ebene der beteiligten Institutionen können sich die veränderten Anforderungen in einer Ausrichtung der Kita-Bildungsarbeit an den Erwartungen der Grundschule niederschlagen. Die Kita wird so – neben der Familie und als Ersatz dafür – zur zentralen schulvorbereitenden Instanz. Die stattfindenden Prozesse können als gleichzeitige De- und Re-Familialisierungsprozesse gelesen werden (vgl. Joos 2006; Oelkers 2009). De-Familialisierungstendenzen resultieren dabei nicht unbedingt primär aus aktuellen bildungspolitischen Interventionen, sondern aus dem schon seit geraumer Zeit andauernden Wandel von Geschlechternormen insbesondere bezüglich der Erwerbsarbeitsbeteiligung von Müttern. Die traditionell unterstellte Zuliefer- und Unterstützungsfunktion der Familie für das deutsche Bildungssystem setzt voraus, dass in der Familie eine Person mindestens halbtags zur Verfügung steht. Betreuung und Bildung insbesondere in der frühen Kindheit lagen bis vor nicht allzu langer Zeit fast ausschließlich in den Händen der Mütter. Mittlerweile verlangt jedoch die geschlechter- und familienpolitische Kompromissformel der „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (kritisch dazu vgl. Thon 2012), etwa über die letzte Neuregelung des Elternzeitgesetzes, einen Ausbau von Kindertagesstätten und dementsprechend eine Verlagerung von Bildungs- und Betreuungsaufgaben in diese Institutionen.

Parallel zu solchen Entwicklungen wird bildungspolitisch insbesondere auf die Förderung derjenigen Kinder abgestellt, deren Eltern nicht über als ausreichend erachtete Ressourcen verfügen, insbesondere in Form von Bildungs(-sprach-)kapital. Eine entsprechende Programmatik artikuliert sich etwa in der Forderung nach dem Ausbau von Kindertagesstätten oder nach einem Rechtsanspruch auf

einen Kita-Platz für unter Dreijährige. Tendenzen der De-Familialisierung nehmen so die Gestalt einer Verlagerung der Zuständigkeiten für ein „gutes“ Aufwachsen von Kindern in Einrichtungen des Elementarbereichs an. Dort sollen nun institutionelle Unterstützungsmöglichkeiten einen Ausgleich schaffen. Dies ist der Hintergrund der anhaltenden Diskussion um einen verpflichtenden Kindergartenbesuch spezifischer Zielgruppen, insbesondere von Kindern aus Migrantenfamilien.² Die Forderung nach einem frühen Institutioneneintritt der Kinder mit Migrationshintergrund wird vor allem mit Bezug auf den Erwerb der deutschen Sprache begründet (stellvertretend vgl. Bundesregierung 2009, S. 16).³

Insgesamt bedeutet das, dass bislang der Familie zugeschriebene Funktionen und Verantwortlichkeiten zum Teil auf die Institutionen übergehen. Es bedeutet aber nicht im Umkehrschluss, dass der Familie ihre Funktion der Unterstützung von Bildungsprozessen entzogen oder sie aus der Verantwortung entlassen wird. Durch solche als Re-Familialisierung gekennzeichneten Prozesse können Familien durch die intensivierten Bemühungen der öffentlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen auch stärker in die Pflicht genommen werden (vgl. Richter 2008; Oelkers/Richter 2010), hierbei werden speziell Mütter für den Bildungserfolg ihrer Kinder verantwortlich gemacht. Dabei wird das Verhältnis zwischen Kita und Eltern jedoch widersprüchlich konstruiert: als Kooperation auf Augenhöhe, aber auch als Aktivierung der Eltern durch die Kita. Diese Widersprüchlichkeit findet sich pointiert in der Idee einer „Erziehungspartnerschaft“ zwischen Eltern und Kita-Fachkräften wieder (vgl. z.B. Cloos/Karner [Hrsg.] 2010; Rabe-Kleberg 2010). Einerseits verstärken sich die Anforderungen an Fachkräfte in Bezug auf diagnostische und bildungsförderliche Kompetenzen, die u.a. auch ein erhöhtes Bildungsniveau notwendig zu machen scheinen. Dies legt tendenziell ein hierarchisiertes Verhältnis zu den Eltern – in Analogie zur LehrerInnen–Eltern-Beziehung – nahe. Andererseits impliziert die Idee der Partnerschaft eine gleichberechtigte Beziehung, die z.B. auch die Deutungshoheit der Eltern über das Verständnis von „legitimer Bildung“ beinhaltet. Dennoch wird in erster Linie durch die Institution definiert, was als Bildung anerkannt ist; eigene Deutungen von erziehungs- und bildungsrelevanten Praxen auf Seiten der Familien werden im Zweifelsfall zur Disposition gestellt. Insbesondere das weiblich konnotierte Feld der Sorge wird so durch neue Rahmungen herausgefordert. Das Verhältnis zwischen Familie und Bildungseinrichtungen kann insofern derzeit als umkämpftes Terrain bezeichnet werden: Erziehungs- und Bildungsverantwortlichkeiten werden neu verhandelt, Zuständigkeiten werden zugewiesen und entzogen und klassische Deutungshoheiten werden in Frage gestellt (vgl. z.B. Richter 2010).

Im Zuge der Verschiebung von Zuständigkeiten für frühkindliche Bildung zwischen Familien und Bildungsinstitutionen verlagern sich auch Diskurse und Praxen, in denen hergestellt wird, was denn als „legitime“ Bildung gilt – also, in Bezug auf unser Untersuchungsfeld, was als relevant für erfolgreiche institutionalisierte Bildungsbiographien von Kindern gilt und was nicht. Mit dem Begriff der „legitimen Bildung“ in Anlehnung an Bourdieu (1992) wird im Folgenden ein hegemoniales Bildungsverständnis beschrieben, ein „an der herrschenden Kultur orientiertes Verständnis von Bildung“ (Bremer 2006, S. 196). Uns interessiert insofern die normative Bedeutung unterschiedlicher Bildungsverständnisse, wie sie auch von Seiten der Fachkräfte in Kitas formuliert werden. Für die Analyse der Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Kita und Eltern gilt es, diese Verhandlung um legitime Bildung in mehrerlei Hinsicht em-

pirisch zu beantworten: Welche Konzepte von Bildung werden formuliert? Wie wird legitime Bildung diskursiv und performativ hervorgebracht bzw. wie werden die je eigenen Praxen der Beteiligten als Bildungspraxen legitimiert? In welches Verhältnis setzen sich z.B. ErzieherInnen zu Bildungsanforderungen der Grundschule, entwerfen sie ein davon abgegrenztes Modell legitimer Elementarbildung? Wie positionieren sich Eltern zu den Anforderungen, die die Kita im Namen der Bildung ihrer Kinder an sie stellt? Welche Effekte lassen sich auf Seiten der Fachkräfte und der Eltern rekonstruieren?

Mit derartigen Fragen sind mehrere Ebenen der Herstellung legitimer Bildung angesprochen. Es kann von auf mindestens vier unterscheidbaren Ebenen ausgegangen werden: der Ebene von Programmatiken und Konzepten, die Kindertagesstätten für ihre Arbeit formulieren (1); der Ebene von Aushandlungen, Verständigungen und geteilten Wissens der Fachkräfte einer Einrichtung (2); der Ebene von Verhandlungen zwischen Fachkräften und Eltern (3); schließlich der Ebene der subjektiven Konstruktionsprozesse dieser AkteurInnen (4). Im Folgenden werden wir in einem explorativen Vorgehen empirisches Material analysieren, dessen Inhalte sich auf zwei der genannten Ebenen beziehen. Es handelt sich um aufgezeichnete Gesprächsrunden mit ErzieherInnen und Kitaleitungen. Sie verdeutlichen zuerst die zweite Ebene, konkret: die der innerinstitutionellen Verständigung zwischen Fachkräften. Die für diesen Beitrag ausgewählten Passagen fokussieren jedoch die subjektiven Perspektiven von Fachkräften (Ebene 4). Die empirischen Erkundungen, die damit unternommen werden können, sollen als Basis für die weitere Präzisierung eines analytischen Zugriffs dienen, der sich dann auf alle vier beteiligten Ebenen beziehen und diese integrieren muss. Die damit verbundenen Fragen betreffen sowohl theoretische Aufmerksamkeitsrichtungen als auch methodisch-methodologische Herausforderungen.

3. Verhandlungen legitimer Bildung aus der Sicht von Fachkräften

Das den Überlegungen zugrunde liegende empirische Material stammt aus einem Praxisforschungsprojekt, in dem es um die Verbesserung von Kooperationsbeziehungen zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen ging.⁴ Um vertiefende Einblicke in bestehende Formen der Gestaltung des Übergangs von der Kita zu Grundschule zu erhalten, wurden in dem Projekt u.a. Gesprächsrunden mit LeiterInnen und ErzieherInnen von Kitas durchgeführt. An den Runden nahmen jeweils Fachkräfte aus Einrichtungen desselben Trägers teil.

Die Methodik der Gesprächsrunden war an das Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack (u.a. 2004) angelehnt und an die Erfordernisse des Projekts angepasst. Da in den Gesprächsrunden eine Reihe von Themenkomplexen (Herausforderungen des Übergangs für die Kinder, Aktivitäten der Kitas zur Gestaltung des Übergangs, Kooperationen mit Grundschulen, identifizierbare Erfolge und Handlungsbedarfe) explizit aufgegriffen werden sollten, wurde zu jedem einzelnen ein Diskussionsimpuls formuliert. Damit wurden die Gesprächsabchnitte von den InterviewerInnen eingeleitet, jedoch möglichst nicht weiter strukturiert. Um eine weitgehende Selbstläufigkeit und eine narrative Dichte

der Äußerungen zu ermöglichen, wurden in die Diskussionsimpulse auch Erzählstimuli eingebunden, etwa wurde die Frage nach Herausforderungen des Übergangs mit der Bitte verbunden, dies an einem Fallbeispiel aus der eigenen Praxis zu schildern. Durch diese offene Gestaltung der Gesprächsrunden ergab sich ein hoher Anteil an narrativen Passagen. An anderen Stellen entstanden auch selbstläufige, teils sehr dynamische, auch kontroverse Diskussionen mit wechselseitigen Bezugnahmen der TeilnehmerInnen. Insbesondere in zwei der durchgeführten Runden kamen neben dem inhaltlichen Fokus auf den Übergang Kita-Grundschule immer wieder Fragen der Interaktion mit Eltern zur Sprache, in denen es um die Realisierung des Bildungsauftrags der Kindertagesstätte ging. Für eine erste explorative Annäherung an die aufgeworfenen Fragen erscheint uns daher dieses Material als geeignet.

Für diesen Beitrag wurden die Transkripte zweier Gesprächsrunden ausgewertet. Dazu wurde zunächst über den gesamten Gesprächsverlauf hinweg analysiert, wo Interaktionen mit Eltern thematisiert werden. Zu Art und Weise, Kontexten und Inhalten der Thematisierung wurden Memos (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 169ff.) verfasst. Die entsprechenden Passagen wurden miteinander verglichen (vgl. ebd., 63ff.), wodurch unterschiedliche Muster der Thematisierung von Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern erkennbar wurden. Anschließend wurden längere narrative Textpassagen, in denen die entsprechenden Muster zum Tragen kommen, als Kernstellen ausgewählt. Diese Kernstellen wurden in einer sequenziellen line-by-line-Interpretation rekonstruiert (vgl. Rosenthal 2005, 55ff.).

Im Überblick über die Ausführungen der Fachkräfte lässt sich festhalten, dass die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Fachkräften und Eltern einerseits sowie eine nähere Bestimmung des Bildungsauftrags bzw. die Formulierung eines entsprechenden professionellen Selbstverständnisses der Fachkräfte andererseits eng miteinander verbunden sind. Es zeigt sich zunächst, dass sich ErzieherInnen und Kita-LeiterInnen die Ausweitung des Bildungsauftrags der Kindertagesstätte in zweierlei Hinsicht zu eigen machen: Zum einen formulieren sie ein Verständnis von Bildung, das einen sehr weitreichenden Anspruch reklamiert, und verteidigen diesen speziell gegen eine Reduktion von Bildung auf Schulfähigkeit. Schulvorbereitung wird in dieses Bildungsverständnis sowohl einbezogen als auch überboten. Zum anderen machen sie den Auftrag, familiäre Bildungsdefizite zu kompensieren, zu einem zentralen Anliegen. Entscheidend ist hier, dass die jeweilige Ausweitung des Bildungsauftrags maßgeblich in der Auseinandersetzung mit Eltern betrieben wird und sowohl ein umfassendes Verständnis von Bildung als auch der Anspruch, kompensatorisch tätig zu sein, als etwas konstruiert werden, das gegenüber den Eltern durchgesetzt werden muss. Im Zuge dieses Durchsetzens finden sich Positionszuweisungen und Differenzkonstruktionen, die eine entsprechende, je spezifische Adressierung der Eltern zur Folge haben. So steht die Formulierung eines umfassenden Bildungsverständnisses insbesondere im Kontext der Auseinandersetzung mit als bildungsambitioniert wahrgenommenen Eltern (3.1). Die Durchsetzung von kompensatorischen Maßnahmen findet in der Interaktion mit Eltern statt, denen Bildungsdefizite zugeschrieben werden (3.2). Die folgenden Ausführungen stellen jeweils zunächst die Grundlinien der Auseinandersetzungen der Fachkräfte anhand markanter Formulierungen aus den Gruppendiskussionen dar und entfalten dann die These entlang einer ausgewählten Kernstelle.

3.1 Durchsetzung eines umfassenden elementarpädagogischen Bildungsverständnisses

Der Kontext für die Profilierung eines eigenen, umfassenden Verständnisses frühkindlicher Bildung ist in den Erzählungen der Fachkräfte die Auseinandersetzung mit Eltern, die von ihnen eine gezielte Vorbereitung ihrer Kinder auf die Anforderungen der Schule einfordern. Diese Eltern werden im Folgenden als bildungsambitioniert bezeichnet, womit versucht wird, ihre Wahrnehmung seitens der Fachkräfte zu beschreiben. Die Ambitionen, die diesen Eltern zugeschrieben werden, richten sich auf einen späteren Schulerfolg ihrer Kinder, sind also von einer starken Ausrichtung auf legitime Bildung im Sinne des dominanten bildungspolitischen Diskurses bestimmt. Für die Fachkräfte ist diese Form von Bildungsambition bedeutsam, insofern die Eltern die Kita auf ihre Zubringerfunktion für schulische Bildungsprozesse verpflichten wollen. Dies macht sich beispielsweise fest an der Nachfrage von Eltern nach Vorschulgruppen im letzten Kindergartenjahr, denn, so die Einstellung der Eltern in der Wahrnehmung der ErzieherInnen, „im letzten Jahr geht es um die Wurst“ (G1).⁵ Solche Vorschulgruppen werden allerdings von manchen Kitas nicht mehr angeboten. Eine ähnliche Einstellung von Eltern findet sich nach Ansicht der Fachkräfte dort, wo diese sich gegen die Aufnahme von unter Dreijährigen in eine altersgemischte Gruppe wenden, weil sie einen „Bildungsrückschritt“ (G1) für die eigenen, älteren Kinder befürchten. Solche Forderungen werden von den Fachkräften eben aufgrund der Nähe zu einem engeren schulischen Bildungsverständnis zurückgewiesen. Sie kritisieren den „Leistungsaspekt, den viele so isoliert sehen“ (G1) und den „ganz hohen Erwartungsdruck“, den Eltern „auf die Kinder ausüben“ (G2), sobald die Schule ins Spiel kommt.

In Auseinandersetzung damit konturiert sich das Bildungsverständnis der befragten ErzieherInnen. Es umfasst zum einen Dimensionen, die über eine Schulvorbereitung im engeren Sinne hinausgehen: „und zwar sagen wir dass die Kinder sehr viel voneinander lernen (...) in ihrer Selbstständigkeitsentwicklung fördern sie sich gegenseitig in ihrer Wahrnehmung und im Aufbau von diversen Kompetenzen“ (G1). Neben einer solchen inhaltlichen Erweiterung um Aspekte des sozialen Lernens oder der Persönlichkeitsentwicklung wird die Schulvorbereitung auch zeitlich erheblich ausgeweitet. So ist die Rede davon, dass „bei uns Vorschulerziehung vom ersten Tag der Aufnahme an beginnt“ (G1, oder es wird gar „salopp formuliert“, dass „vom Grundsatz her [...] der Übergang [in die Schule, M.M./C.T.] mit der Zeugung an[fängt]“ (G2). Bildungsprozesse in der Kita sind so gesehen eingebettet in einen zeitlichen Verlauf, der die Besonderheit des Elementarbereichs zugleich relativiert und hervorhebt. Die Relativierung geschieht durch die Konstruktion eines quasi naturwüchsigen, organischen Entwicklungsprozesses, der mit der Zeugung beginnt (und so wiederum den Eltern eine große Verantwortung für „gut“ verlaufende Prozesse zuweist). Die Hervorhebung geschieht durch eine Konstruktion der Kita als Bildungsraum, der jede dort stattfindende Praxis als schulvorbereitende Bildungspraxis versteht, jedoch im Sinne eines spezifischen elementarpädagogischen Bildungsverständnisses. Dieses grenzt sich von dem der Schule ab und beansprucht gleichzeitig, die von der Schule gestellten Anforderungen in einen größeren und umfassenderen Zusammenhang frühkindlicher Bildung zu integrieren.

Die hier stattfindende Ausweitung legitimer Bildung ist verbunden mit einem bestimmten Verständnis der Logik frühkindlicher Bildungsprozesse, die in

der Selbsttätigkeit des Kindes verortet werden und das Vertrauen insbesondere der Eltern in die Eigendynamik individuellen und sozialen Lernens im Kindergarten erforderlich machen. Dieses Verständnis weist Referenzen zu klassischen und reformpädagogischen Bildungskonzepten auf, die die Selbsttätigkeit des Bildungssubjekts unterstreichen oder dazu auffordern, auch institutionelle Bildungsarrangements „vom Kind aus“ zu entwerfen. Auf dieser Basis wird also ein „professionelles“ Verständnis frühkindlicher Bildung in Abgrenzung zu einer eher engen Vorstellung bestimmter Eltern konstruiert, die die Eigenlogiken kindlicher Entwicklung ignoriert. Demgegenüber wird das fachliche Verständnis ins Feld geführt, vor allem wenn ambitionierte Eltern eine unzureichende Förderung ihrer Kinder befürchten. Dementsprechend ist die Reaktion einer Erzieherin auf eine ihrer Ansicht nach verfrühte Nachfrage einer besorgten Mutter nach Sprachförderung für ihr Kind zu deuten: „da musste ich der Mutter erstmal erklären wie Sprache funktioniert [...] und ich hab sie dahingehend beruhigen können“ (G1). Die Erzieherin als Expertin für kindliche Entwicklungsprozesse übernimmt hier die Beurteilung einer von der Mutter als problematisch empfundenen Situation, verweist auf Gesetzmäßigkeiten der Sprachentwicklung und legt der Mutter nahe, darauf zu vertrauen. In ähnlicher Weise wird der bereits erwähnten Befürchtung eines „Bildungsrückschritts“ (G2) der Älteren durch die Aufnahme von unter dreijährigen Kindern das eigene (Erfahrungs-)Wissen gegenübergestellt: „es ist nicht so, wissen wir sicher“ (G2). Hier wird professionelles Wissen im Sinne empirisch fundierten Wissens als Basis für die getroffene Entscheidung ins Feld geführt, während die Schlussfolgerungen der Eltern als alltagsweltlich und von der Angst um den Schulerfolg ihrer Kinder genährt zurückgewiesen werden.

Die Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Kita und Eltern und die damit verbundene Herstellung legitimer Bildung beinhaltet also zum einen die Etablierung und/oder Verteidigung einer mit Professionalisierungsansprüchen verbundenen elementarpädagogischen Deutungshoheit darüber, was Bildung ist, wie sie stattfindet bzw. welchen Regeln sie folgt. Das bedeutet auch, dass für die eigene pädagogische Arbeit in Anspruch genommen wird, dass sie für das Zustandekommen von Bildungsprozessen sorgen kann. Dies geschieht ausdrücklich in Auseinandersetzung mit Eltern, die als bildungsambitioniert wahrgenommen werden, Eltern also, die Praxen und Effekte von Bildung eng an schulische Anforderungen und ein kompetenzorientiertes Verständnis von Bildung knüpfen, und entsprechende Erwartungen an den Elementarbereich und die dort Tätigen stellen. Neben der Zurückweisung eines an der Schule orientierten Bildungsverständnisses und der Betonung der Eigenlogik kindlicher Bildungsprozesse, also der Konzentration auf die Kinder als Zielgruppe spezifischer Bildungsbemühungen, wird in einer längeren Erzählpassage entfaltet, dass die Durchsetzung eines erweiterten Bildungsverständnisses auch die bildungsambitionierten Eltern nicht außen vor lassen kann:

gleichzeitig ist enorm wichtig dabei dass die Elternarbeit auch gut läuft in dem Sinne – dass die Eltern von diesem produktmäßigen Denken runterkommen und erleben was die Kinder – an Prozessen lernen täglich und deswegen ich komm wieder auf die hospitierende Mutter zurück die heute da war auf jeden Fall ist das Kind ja erst seit Sommer da – und ist drei und die hat heute wirklich gestaunt sie hat ich hab sie gebeten mitzuschreiben sich Notizen zu machen sie hospitierte ja – und sie hat sich tatsächlich Notizen gemacht und sie sacht manches hat sich einfach schon erledigt beim Schreiben musste ich es wieder durchstreichen weil ich was anderes beobachtet habe aber das ist enorm wich-

tig damit die Eltern ein erweitertes Bild von Kindergartenarbeit haben und lernen dass auf diese Art ihr Kind schulfähig wird nicht dadurch dass sie getrennte Funktionsübungen machen mit Schere schneiden die Mutter fragte mich tatsächlich am Anfang ob dann ob wir auch drauf achten dass alle Kinder mit der Schere schneiden können wenn sie in die Schule kommen ob das auch so gemacht wird oder ob die Kinder das nach Lust und Laune machen sag ich zu der Mutter geben sie sich doch selbst die Antwort sie war sie waren ja da ja wahrscheinlich lernen das die Kinder von selbst sag ich ja so ist es – weil sie etwas machen wozu sie Lust haben und mit dem sie auch beschäftigt sind und wo sie Konzentration für brauchen weil sie es möchten – und das ist das Ding heute dass die Eltern – unbedingt die Hintergründe der Arbeit erleben müssen sonst können sie das nicht nachvollziehen was wir leisten und wie unsere Pädagogik aussieht (G1)

Hier wird Elternarbeit Teil der Konstruktion legitimer Elementarbildung, insofern sich das Verständnis legitimer Bildung in einer spezifischen Form der Zuwendung zu den Eltern realisiert. Die Eltern werden – analog zur Arbeit mit den Kindern – als Lernende angesprochen, denen das Wissen um die Besonderheiten kinderspezifischer Bildungsprozesse fehlt. Den Eltern soll insofern die Möglichkeit geboten werden, in der Praxis zu erleben, wie Kindergartenarbeit als Bildungsarbeit „heute“ funktioniert. Diese Ermöglichung wird in der Darstellung der Fachkraft zum (erfolgreichen) Lernprozess: Die Mutter kann ihre im Vorfeld gemachten Notizen redigieren, da sich durch die Beobachtung Befürchtungen und Vorannahmen „erledigen“. Damit einher geht die Konstruktion einer professionellen Deutungshoheit, die über die alltagsweltliche Urteilsfähigkeit von Eltern hinausgeht. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage nach einem überprüfbaren Ergebnis der Kita-Arbeit (hier: die Fähigkeit aller Kinder, mit einer Schere schneiden zu können) als Anmaßung zurückgewiesen. Eine qualitativ anders bestimmte prozessorientierte Entwicklung unterliegt anderen Bewertungs- und „Erfolgsmaßstäben“ als z.B. die von der Erzieherin kritisierten „getrennten Funktionsübungen“. Diese weniger eindeutige Überprüfbarkeit erfordert stärkere Überzeugungsarbeit auf Seiten der Fachkräfte.

„Gute Elternarbeit“ in diesem Sinne hat insofern mehrere Ziele: Die Einübung einer wertschätzenden und anerkennenden Haltung gegenüber den Leistungen der Fachkräfte und deren Bildungsverständnis und die Initiierung eines elterlichen Bildungsprozesses, der das eng gefasste schulische Bildungsverständnis transformiert. In der Praxis hat das in diesem Beispiel zur Folge, dass die Eltern selber zu Zu-Bildenden werden, die in den Bildungsprozess der Kinder einbezogen werden müssen, um das Bildungsgeschehen in seinem Prozesscharakter nachvollziehen zu können. Das Verhältnis zwischen ErzieherInnen und Eltern ist insofern in sich widersprüchlich: Einerseits ist es kein Verhältnis auf Augenhöhe, sondern eher ein Ort der Entwicklung eines Selbstverständnisses der ErzieherInnen als im Bildungsbereich Tätige. Andererseits benötigen die pädagogischen Fachkräfte die Mitarbeit und die Zustimmung der Eltern, um die Anforderungen als Bildungsinstitution auch in der Praxis realisieren zu können. Nur wenn die Kita-Arbeit als Bildungsarbeit durch die Eltern anerkannt wird, kann sich die Spezifik des kitaeigenen Bildungsverständnisses durchsetzen (zur Frage nach dem Verhältnis zwischen ErzieherInnen und Eltern siehe auch Rabe-Kleberg 2010).

3.2 Durchsetzung kompensatorischer Bildungsmaßnahmen

Interessanterweise finden sich nun neben einem solchen erweiterten Bildungsverständnis, welches sich in Abgrenzung zu einem schulischen Bildungsverständnis entfaltet, durchaus auch affirmative Bezugnahmen auf institutionalisierte Strukturen, unter denen ebenfalls die Eltern zu AdressatInnen von Bildungsanforderungen werden. Im Kontext eines Sprechens über Bildung im Sinne einer Kompensation von Bildungsbenachteiligung machen die Fachkräfte in den analysierten Gesprächsrunden zunächst deutlich, dass sie über die Möglichkeiten einer sicheren Diagnose von Bildungsdefiziten verfügen. Dazu wird die Kenntnis von „Strukturen in Familien die das verhindern dass Kinder sich entwickeln“ ins Feld geführt, die die Prognose erlaubt, dass ein Kind deshalb „überhaupt nicht in der Lage [ist] sein Potential auszuschöpfen“ (G2). Zum anderen wird auf standardisierte Diagnoseverfahren verwiesen: „also das ist das was wir sehen anhand von Schulspiel und Schuleingangsuntersuchung und Tests die wir gemacht haben – Beobachtungen die wir gemacht haben – das sind die Stärken – das sind die Schwächen und wir würden gerne darum was machen“ (G2). Aus den Verfahren und den daraus resultierenden Ergebnisse werden entsprechende Maßnahmen abgeleitet.

Auch was solche kompensatorische Arbeit anbelangt, verfügen die Kitas über eine breite Palette, die von individuellen Förderplänen über heilpädagogische Förderung bis hin zum Heranziehen weiterer institutioneller Unterstützungsstrukturen (wie etwa Beratungsstellen) reicht. Vorrangig genannt werden in den Gesprächen allerdings verschiedene Varianten von Sprachfördermaßnahmen.⁶ Auch hier greift die Logik der zeitlichen Ausweitung von Bildungsprozessen, diesmal in einem kompensatorischen Sinne. So etwa, wenn sprachfördernde Maßnahmen bereits vor Beginn der Kindergartenzeit eingesetzt werden sollen: „das heißt dass wir gezielt zum Beispiel Kinder in Miniclubs aufnehmen und zwar gezielt Kinder auch gerade mit nicht deutscher Erstsprache“ (G2).⁷ Damit wird an die bildungspolitische Logik angeschlossen, die in der Forderung nach einem kostenfreien Kindergartenbesuch ihren Ausdruck findet: Es soll gewährleistet werden, dass Kinder aus „Migrantenfamilien“ eine möglichst lange Zeit in einem deutschsprachigen Umfeld verbringen. Auch hier sollen die (in diesem Fall kompensatorischen) Bildungsanstrengungen gegenüber den Eltern durchgesetzt werden – nicht jedoch in einer konfrontativen Form, sondern wie es in einer der Gesprächsrunden wiederholt formuliert wird, in dem Bemühen, „die Eltern ins Boot [zu] kriegen“ (G2). Während in der Aushandlung mit bildungsambitionierten Eltern eher reformpädagogisch-transformatorische Bildungspraxen hervorgehoben und Schwierigkeiten in der Engführung eines schulischen Bildungsverständnisses gesehen werden, nennen die Fachkräfte im Zusammenhang kompensatorischer Anstrengungen als zentrales Hemmnis eine Unfähigkeit der Eltern zur Strukturierung des familiären Tagesablaufs. Ihre Reaktion darauf ist jedoch ebenfalls eine sozusagen pädagogische Adressierung der Eltern, die bei ihnen Lernprozesse initiieren soll, die der Bildung der Kinder zugutekommen. Ein konkretes Problem für kompensatorische Bildungsmaßnahmen stellt für die Fachkräfte z.B. die Notwendigkeit dar, dass Eltern die tatsächliche Teilnahme ihrer Kinder an diesen Maßnahmen organisieren und sicherstellen. Wenn, wie in einem Beispiel geschildert, für die Teilnahme an einer Sprachfördermaßnahme eine bestimmte Bringzeit eingehalten werden muss, finden mit Eltern Auseinandersetzungen über den Verpflichtungscharakter dieser Maß-

nahmen statt, und es wird versucht, darauf hinzuarbeiten, dass die Eltern die Teilnahme der Kinder an den Maßnahmen ermöglichen. Mit dem Argument „wenn sie sich dazu entschlossen haben dann sollten sie bitte pünktlich kommen“ (G1) werden nicht nur die Kinder, sondern auch und vorrangig die Eltern als erziehungsbedürftig angesprochen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn bei den Eltern die Fähigkeit, ihr Handeln an äußeren Erwartungen und Notwendigkeiten auszurichten, nicht vorausgesetzt wird, sondern erst erzeugt werden soll. Dabei geraten Fachkräfte in eine Spannung zwischen dem eigenen Anspruch, auch gegenüber den Eltern nicht im Sinne institutioneller, besonders schulischer Logiken normierend zu wirken, und den Normierungsprozessen, die sich ergeben, wenn auch Eltern zu AdressatInnen von Bildungsanforderungen gemacht werden. So scheinen im folgenden Fallbeispiel die Bemühungen, Eltern zu einem zielführenden Handeln anzuleiten, zunächst geradezu die Form eines institutionenkompatiblen Selbstmanagement-Trainings anzunehmen:

Wir haben eine – ich möchte jetzt ein Kind beschreiben das aus einer Familie kommt die im Tagesablauf wenig strukturiert ist – weil sowohl Vater als auch Mutter nicht in der Berufstätigkeit sind – schon seit Generationen nicht berufstätig sind – das sind so genannte soziale Armut – das heißt über die vierten Generation Sozialhilfeempfänger. Dieses Kind kommt seit Beginn des Kindergartens zu spät – kommt zu spät in die Kita – wir bitten die Eltern um 9 Uhr da zu sein – das Kind kommt Pi mal Daumen – halb 10 bis 10 – mal um 11 – mal gar nicht . das ist irgendwie auch eine Glückssache [...]. Der Punkt ist dann einfach dass wir mit den Eltern intensive Gespräche versucht haben zu führen – [...] und wir haben in ganz vielen kleinen Schritten so Vereinbarungen getroffen – uns immer näher an den 9-Uhr-Termin des Bringens herangearbeitet und immer mehr an den Abholtermin 12.30 Uhr – dass wir das zum Schluss – nach 3 Jahren – auf plus-minus Viertelstunde gebracht haben – das ist eine Leistung.[...] Da gehörte auch ganz ganz viel Vertrauensarbeit zu – und zwar haben wir uns der Familie überwiegend wertschätzend verhalten – also wir haben versucht jegliche Form von Obrigkeit und Institution abzubauen – immer auch versucht die subjektorientierte Form einzunehmen – zu gucken dass wir sie verstehen in ihrem Alltag – auch nachvollziehen können. (G2)

Der Diagnose eines unstrukturierten Familienalltags folgt hier ein intensives Hinarbeiten auf die Anpassungsleistung, die die Eltern schließlich zu erbringen in der Lage sind. Damit geschieht die Konstruktion legitimer Bildung hier nicht über die Ausweitung eines normativen Bildungsverständnisses, sondern durch eine normierende Bearbeitung des als unstrukturiert beschriebenen Tagesablaufs der Eltern, und zugleich durch eine Einflussnahme auf die Eltern durch „intensive Gespräche“, die eine Haltungsänderung zum Ziel haben. Was im Ergebnis als „Leistung“ klassifiziert wird, ist die Anpassung an die institutionellen Zeitstrukturen der Kita, es könnte auch eine Hinführung zu einer schulischen Zeitstruktur mit festen Unterrichtszeiten sein. Dies steht im Kontrast zu dem Selbstverständnis, das am Ende der Passage formuliert wird. Wenn von „Vertrauensarbeit“ und Wertschätzung die Rede ist und darauf verwiesen wird, dass der Familie gegenüber gerade nicht aus einer Position institutionell verbürgter Macht heraus agiert werden sollte, so impliziert das, dass die von den institutionellen Logiken abweichenden Handlungsmuster der Familie nicht generell und von sich aus als defizitär aufgefasst werden. Dieser Eindruck entsteht zwar zunächst durch die Einführung der Familie über ihren prekären sozialen Status und ihre Unfähigkeit zur Orientierung an institutionellen Zeitstrukturen. Doch das Bemühen um ein „Verstehen“ und „Nachvollziehen“ ihrer Realität stellt nicht das Defizitäre, sondern zunächst einmal ihre Fremdheit in den Vorder-

grund. Dass dies auch eine kritische Haltung gegenüber Normierungsprozessen bedeutet – die hier dennoch geschehen – wird daran sichtbar, wie das spätere Scheitern der Familie an den zeitlichen Anforderungen der Schule kommentiert wird: „Die Schule hat halt nicht die Strukturen dass sie individuell begleiten kann dass sie sagen kann ach dann kommst du ein bisschen später oder wie auch immer“ (G2). Es geht hier nicht mehr um Defizite der Familie, sondern um die der Institution, die hier in einer mangelnden Flexibilität bestehen.

Dass sich das Problem der Normierung in der Arbeit mit den Eltern offensichtlich noch einmal schärfer stellt als in der Arbeit mit den Kindern, macht die Ernsthaftigkeit und Brisanz der pädagogischen Adressierung von Eltern deutlich. Die Notwendigkeit von Lernprozessen der Eltern, durch die überhaupt erst eine Möglichkeit für die Kinder geschaffen werden soll, an kompensatorischen Bildungsmaßnahmen teilzuhaben, erweitert nicht nur erheblich den Auftrag der Kita. Sie stellt auch das Modell der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft auf Augenhöhe in Frage – von der im Übrigen in keinem der angeführten Beispiele, weder zur Auseinandersetzung mit als bildungsambitioniert wahrgenommenen noch als bildungsbenachteiligt kategorisierten Eltern, die Rede sein kann. Dies bedeutet eine enorme Herausforderung für das Verhältnis zwischen Kita und Eltern. Widerständigkeiten von Seiten der Eltern können, sofern sie wahrgenommen und in ihrer Eigensinnigkeit anerkannt werden, den Anspruch auf die Legitimität institutioneller Bildungskonzepte in Frage stellen.

4. Systematisierungen und weiterführende Überlegungen

Die Beispiele zeigen, dass die Intensivierung des Bildungsauftrags der Kita sowohl in Form eines umfassenden Bildungsanspruchs als auch in Form der Übernahme einer Kompensationsfunktion bestimmte Effekte auf die Positionierung der Fachkräfte und der Eltern sowie deren Verhältnis zueinander hat. Für die Kita-MitarbeiterInnen bringt es erweiterte Möglichkeiten der Selbstpositionierung als Professionelle mit sich, die insbesondere in einer Deutungshoheit über das Wesen von Bildung, der Anleitung von Bildungsprozessen bei Kindern ebenso wie Eltern, der Identifizierung von Bildungsdefiziten und der Einleitung kompensatorischer Maßnahmen bestehen. Die Effekte in Bezug auf die Eltern bestehen vor allem in ihrer Adressierung als ebenfalls Lernende durch die Fachkräfte. Im Einnehmen einer pädagogischen Haltung – nicht nur gegenüber den Kindern, sondern auch gegenüber den Eltern – verfolgen die Fachkräfte sowohl ihr Bestreben, ein umfassenderes Bildungsverständnis zu etablieren als auch kompensatorische Maßnahmen für als bildungsbenachteiligt identifizierte Kinder durchführbar zu machen. Die Adressierung der Eltern unterscheidet sich jedoch stark, je nachdem, wie die Eltern entlang bestimmter Differenzlinien (Migration, Milieu, Gender, bildungsambitioniert/-benachteiligt) kategorisiert werden. Während in dem vorliegenden Material als bildungsambitioniert identifizierten Eltern die Aufgabe gestellt wird, ihrerseits ihr Verständnis von Bildung zu erweitern und Vertrauen in die Arbeit des Kindergartens zu fassen, rufen die Diagnosen eines Migrationshintergrunds und/oder einer Bildungsbe-

nachteiligung von Kindern ein Einwirken auf die Eltern auf den Plan, das diese dazu befähigen soll, selbstverantwortlich institutionellen Erfordernissen zu entsprechen. Die Konstruktion legitimer Bildung erscheint hier also zuerst widersprüchlich und komplex, wird sie doch zugleich in Abgrenzung von und in affirmativer Hinwendung zu schulischen Anforderungen entfaltet. Gemeinsam ist den zunächst als widersprüchlich erscheinenden Einwirkungsprozessen auf die Eltern jedoch die Beobachtung, dass die Eltern zentrale AkteurInnen für eine erfolgreiche Bildungskarriere sind. Damit schließt die Praxis der Kita-MitarbeiterInnen unmittelbar an bildungspolitische Programmatiken an. Die Adressierungen der Eltern als Lernende oder Zu-Erziehende können unter Bezugnahme auf Michel Foucault als Subjektivierungsprozesse verstanden werden (vgl. z.B. Ricken/Rieger-Ladich [Hrsg.] 2004), die aber hier interessanterweise als Subjektivierung zugunsten der Bildung anderer, nämlich der Kinder, konzipiert wird. „Erfolgreiche“ Subjektivierung in diesem Sinne wäre dann gegeben, wenn Eltern in der Lage sind, den Bildungsprozess ihrer Kinder adäquat, also den institutionellen Logiken folgend, zu begleiten und zu unterstützen. Ebenso liegt eine Verwendung des inzwischen in der Erziehungswissenschaft breit rezipierten foucaultschen Gouvernementalitätskonzepts „als Bindeglied zwischen strategischen Machtbeziehungen und Subjektivierungsformen“ nahe, „um zu untersuchen, wie sich politische Herrschaftstechniken mit den ‚Technologien des Selbst‘ verknüpfen“ (Pongratz 2005, 29; vgl. auch Weber/Maurer [Hrsg.] 2006).

Die Kategorie Geschlecht wiederum scheint eng mit der impliziten Kategorisierung als bildungsambitioniert bzw. -benachteiligt verflochten zu sein. Die Zuschreibung von Bildungsambitionen geht mit Schilderungen von Aushandlungsprozessen mit Müttern einher, die die Praxis der Kita hinterfragen, engagiert und besorgt sind und Bildung einfordern. Auch wenn die Anfragen der Mütter z.T. als unberechtigt zurückgewiesen werden, die Mütter eher Ziel der pädagogischen Aufmerksamkeit der Professionellen werden, um ihre Auffassung von Bildung zu verändern, scheint ihre Anwesenheit und Aktivität die Bildungsbestrebungen der Familie sichtbar werden zu lassen. Damit wird jedoch das traditionelle Modell der geschlechtsspezifischen Zuständigkeit für Kinder und ihre Bildung reproduziert. In der Auseinandersetzung mit Familien, bei denen Bildungsdefizite diagnostiziert werden, ist dagegen von den Eltern die Rede, deren fehlendes Verständnis für institutionelle Zeitvorgaben den Bildungsprozess des Kindes verunmöglicht. Dies steht zunächst in einem auffälligen Kontrast zu der von Toppe (2009) für den Bereich der Grundschule nachgewiesene Wirksamkeit von Geschlechtertypisierungen im Kinderarmutsdiskurs. Hier werden von LehrerInnen in erster Linie Mütter, besonders alleinerziehende, berufstätige, aber ebenso arbeitslose Mütter für Benachteiligungen von Kindern verantwortlich gemacht (vgl. Richter 2010). Dies wirft umso mehr die Frage auf, wie genau in den Auseinandersetzungen um Bildungszuständigkeiten in der Kita die beschriebenen Kategorisierungen von Eltern und Geschlechternormen miteinander interagieren.

4.1 Legitime Bildung zwischen Überschreitung und Normierung

Die Konstruktionen legitimer Bildung durch die ErzieherInnen bewegen sich in einem Spannungsfeld der Überschreitung und Normierung. Sie erfolgen in Aus-

einandersetzung mit und in Abhängigkeit von als schulisch verstandenen Bildungsanforderungen, die als institutionell und diskursiv übergeordnete legitime Bildung konzipiert und gleichzeitig kritisiert werden. Während bei denjenigen Eltern, denen eine grundsätzliche Affinität und Passung zu schulischen Anforderungen unterstellt wird, eine Ausweitung des Bildungskonzepts das Ziel pädagogischer Interventionen ist, geht es bei als bildungsfern identifizierten Eltern gerade um die Normierung und Integration in unterrichtsnahe Strukturen. Insofern Fachkräfte jedoch familiäre Widerständigkeiten gegenüber institutionellen Strukturen nicht von vornherein als Defizite, sondern als Ausdruck von Differenzen kategorisieren, können auch Auseinandersetzungen über Legitimitätsansprüche in Gang kommen. Dem sich darin auftuenden Spannungsfeld ist eine intensivere Aufmerksamkeit zu widmen.

Während also festgehalten werden kann, dass die Konstruktion legitimer Bildung kontextabhängig ist und durchaus ambivalent erscheint, bleibt bei dem Rückgriff auf das vorliegende Material unklar, wie die Konstruktion des Verhältnisses zwischen Kita und Eltern auf Seiten der Eltern wahrgenommen und verhandelt wird. Wie hier die eingangs skizzierten Verschiebungen von Zuständigkeiten aufgenommen werden und eventuell auch Widerständigkeiten erzeugen, wird, so unsere Annahme, ebenfalls in Abhängigkeit zu Differenzlinien entwickelt. Insbesondere eine defizitäre Konstruktion der Eltern als pädagogisch Behandlungsbedürftige könnte durchaus unterschiedliche Umgangsweisen hervorrufen. Auch das Beharren der Fachkräfte auf Deutungshoheit und Gestaltung der „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ bedarf einer weiteren Untersuchung. Für die weitere Erforschung dieses Zusammenhangs sind insofern empirische Zugänge notwendig, die das Zusammenspiel der AkteurInnen bei der Konstruktion legitimer Bildung im Elementarbereich erfassen können.

Hierzu möchten wir zum Abschluss dieses Beitrags einen forschungsmethodischen Zugang entwerfen, der die verschiedenen Ebenen der Sinn- und Differenzproduktion innerhalb einer Institution (im Sinne einer kontrastierenden Fallstudie) erfassen kann. Eine Möglichkeit, einen solchen mehrwertigen Zusammenhang verschiedener Ebenen zu analysieren, stellt die Mehrebenenanalyse dar, wie sie etwa von Helsper/Hummrich/Kramer (2010) vorgestellt wurde. Von einer Mehrebenenanalyse kann die Rede sein, „wenn eine systematische Einbeziehung differenter Aggregierungs- und Sinnebenen des Sozialen erfolgt und eine Zusammenführung der jeweils für eine Ebene gewonnenen Ergebnisse über eine komplexe Gegenstandskonzeption vorgenommen wird“ (ebd., 119). Dies setzt jedoch zunächst für die einzelnen Ebenen eine „voneinander unabhängige Sinnrekonstruktion, die dem Eigensinn der jeweiligen Ebene Rechnung trägt“, voraus (ebd., 126). Das bedeutet, dass in einem ersten Schritt methodisch die für die jeweilige Ebene typischen Formen der Sinnproduktion eingeholt und entsprechendes Datenmaterial erhoben werden muss. Im zweiten Schritt werden diese getrennten Analysen wieder integriert.

4.2 Methodische Zugänge

Auf der Ebene 1, der Ebene der Programmatik und Konzeption der jeweiligen Kita, können Leitbildpapiere und Selbstdarstellungen untersucht werden, in denen sich dokumentiert, wie der intensivierte Bildungsauftrag der Kita konkretisiert und umgesetzt werden soll. Mit einer Dokumentenanalyse ließe sich

u.a. klären, wie Bildung in den Schriften konstruiert wird, was Implikationen hinsichtlich Aufgaben und Zuständigkeiten der Eltern sind, welche Anforderungen an PädagogInnen formuliert werden und ob und gegebenenfalls wie für unterschiedliche Gruppen unterschiedliche Subjektformationen entworfen werden. Ebene 2, die Dimension gemeinsamer Orientierungen, geteilten Wissens, aber auch die von Aushandlungs- und Verständigungsprozessen in Bezug auf legitime Bildung, ließe sich sinnvollerweise über Gruppendiskussionen erfassen. Im Gegensatz zu dem vorhandenen Material sollten diese den Bildungsauftrag der Kita fokussieren und methodisch eine stärkere Selbstläufigkeit der Diskussion ermöglichen. So ließe sich Aufschluss darüber gewinnen, inwiefern es in entsprechenden Diskussionen zwischen Fachkräften zu Kontroversen kommt, wie Verständigung stattfindet und welches die relevanten diskursiven Wissensbestände innerhalb der Kitas sind, die in selbstverständlicher Weise von allen geteilt werden. Zu fragen ist ferner, inwiefern das Gesagte implizite Annahmen über das, was Bildung sein soll bzw. über die damit zusammenhängenden Aufgaben von Eltern macht. Als Schwerpunkt bietet sich eine differenztheoretische Perspektive an: Welche geschlechtsspezifischen Zuständigkeiten werden entworfen, inwiefern werden z.B. in Bezug auf Familien mit Migrationsgeschichte andere Zuständigkeiten entworfen als im Hinblick auf Familien ohne angenommene Migrationsgeschichte? Inwiefern werden milieuspezifische Anforderungen formuliert? Ziel dieser Analyse wäre insofern u.a. die Rekonstruktion verschiedener Subjektformierungen und damit die Positionierungszuweisungen anhand zentraler Differenzkategorien (vgl. dazu z.B. Hall/Koivisto/Merkens 2004). Besonderes Augenmerk sollte – angesichts der aus der explorativen Studie entwickelten weiterführenden Fragestellungen – auf die Ebene der Verhandlungen legitimer Bildung zwischen Fachkräften und Eltern gerichtet werden (Ebene 3). Dies kann anhand von Audiomitschnitten und nach Möglichkeit anhand von teilnehmender Beobachtung von Elterngesprächen (z.B. Lernentwicklungsgesprächen) untersucht werden, solchen institutionalisierten Settings also, in denen ErzieherInnen und Eltern über die Entwicklung des jeweiligen Kindes sprechen. Diese Gespräche können als einer der zentralen Orte angesehen werden, an dem elementarpädagogische Praxen legitimiert und familiäre Praxen zur Disposition gestellt werden, eventuell neue Logiken der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Einrichtungen des Elementarbereichs etabliert werden (sollen) bzw. eine veränderte Bedeutung erhalten (sollen). Insofern sind Entwicklungsgespräche der Ort, an dem Vorstellungen von legitimer Bildung und Zuständigkeiten in der Auseinandersetzung zwischen ErzieherInnen und Eltern praktisch relevant werden. Ebene 4, die Ebene der subjektiven Konstruktionen der Eltern, kann über die Erhebung problemzentrierte Interviews einbezogen werden. Hier ist zu rekonstruieren, wie sich diese zu den an sie gestellten Anforderungen ins Verhältnis setzen, wie sie Anrufungen wiederholen, verschieben und gegebenenfalls zurückweisen. Welche subjektiven Konstruktionen eines Bildungskonzeptes lassen sich auf Seiten der Eltern finden? Welche Erwartungshaltungen gegenüber Kitas lassen sich daraus ableiten? Welche Möglichkeiten haben die Eltern, sich zur (Bildungs-)Praxis der Kita sowie zu den darin formulierten Anforderungen zu verhalten? Welche Ressourcen des Widerstandes bzw. der Alternativen oder der affirmativen Einholung sind vorhanden?

4.3 Datenintegration und Auswertung

An diese auf die einzelnen Ebenen der Diskursproduktion bezogenen Untersuchungen schließt sich eine die Ebenen integrierende Analyse an. Sie soll das Ineinandergreifen, die Anschlussfähigkeiten und Passungsverhältnisse zwischen den Ebenen aufzeigen, ebenso wie die Brüche und Widersprüchlichkeiten zwischen den Vorstellungen legitimer Bildung im politischen und institutionellen Diskurs, den Verständigungen der Fachkräfte, der Verhandlung legitimer Bildung in der Interaktion sowie der subjektiven Bedeutung dieser Verhandlungen für die Eltern. In der Zusammenschau der Ebenen und Integration der Perspektiven kann das Ziel verfolgt werden, die Konsequenzen der Hegemonialisierung bestimmter Bildungskonzepte für die Positionierung von Eltern zu identifizieren. Darüber hinaus geraten so die Prozesse der Umsetzung von Programmen und Konzepten in den Blick, in denen Anschlüsse und Brüche zu rekonstruieren und im Hinblick auf die Positionierung der AkteurInnen zu theoretisieren sind. So ließe sich auch das grundlagentheoretische Ziel verfolgen zu klären, wie Annahmen über legitime Bildung die AkteurInnen positionieren und wie sich der Zusammenhang von Diskursen, Praxen und subjektiven Bedeutungen denken lässt.

Die zentrale method(olog)ische Herausforderung einer derartigen Mehrebenenanalyse besteht darin, die Ausdifferenzierung der Ebenen gerade durch die unterschiedlichen methodischen Zugänge in der Datenerhebung wieder zu integrieren. Die geforderte Komplexität in der Gegenstandskonstitution, welcher nicht nur mit der Variation der Untersuchungsmethoden Rechenschaft getragen werden soll, sondern die diese Komplexität auch hervorbringt, führt zu der Frage, ob auch zur Analyse des empirischen Materials auf den verschiedenen Ebenen entsprechende Auswertungsmethoden herangezogen werden müssten, oder ob es nicht gerade einen Zugang braucht, der auf allen Ebenen Anwendung finden kann (vgl. Helsper/Hummrich/Kramer 2010). Unseres Erachtens braucht es für die Auswertung von im Rahmen der Mehrebenenanalyse mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden generiertem Material in erster Linie eine gemeinsame methodologische Orientierung, die ihren Ausdruck in verschiedenen rekonstruktiven Auswertungsverfahren (wie z.B. einem sequenzanalytischen Vorgehen) finden kann. Unter Berücksichtigung der Verschiedenheit der einbezogenen Untersuchungsebenen können die sich dort manifestierenden Konzepte legitimer Bildung und die diversen Praktiken ihrer Verhandlung in all ihrer Widersprüchlichkeit als unterschiedliche Bezugnahmen auf die formulierte Notwendigkeit, „Bildung“ zu ermöglichen, gelesen werden. Eine Studie, die die entsprechenden Konzepte von Bildung und die Verhandlungspraxen, in denen diese produziert werden und zum Tragen kommen, miteinander konfrontiert, könnte Aussagen über die unterschiedlichen Konsequenzen ermöglichen, die die Diskurse legitimer Bildung für die Subjekte haben.

Anmerkungen

- 1 Wir sprechen im Folgenden von Kitas, meinen damit aber sowohl Kindergärten als auch Kindertagesstätten.
- 2 So zuletzt im Wahlprogramm der CDU in Baden-Württemberg beschlossen, ebenso favorisiert aber von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (vgl. dazu z.B. http://www.bundesregierung.de/nn_924486/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2010/12/2010-12-07-boehmer-junge-migranten.html vom 18.6.2011).

- 3 Die eingeschränkten Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund werden aber auch auf eine kulturelle „Fremdheit“ der Herkunftsfamilie gegenüber dem deutschen Bildungssystem zurückgeführt, die einer professionellen pädagogischen Bearbeitung bedürfe (vgl. zum umfassenden Überblick Diefenbach 2008).
- 4 Das Projekt wurde 2008-2009 unter der Leitung von Bettina Dausien und unter Mitarbeit u.a. von Christine Thon an der Universität Flensburg durchgeführt. Die Zustimmung der Beteiligten zur Verwendung des Materials für Forschungszwecke wurde eingeholt.
- 5 Die Gruppendiskussion mit dem ersten Träger wird mit G1, die mit dem zweiten Träger mit G2 abgekürzt.
- 6 Eine solche Fokussierung von Bildungsförderung auf Sprachförderung findet sich analog in bildungspolitischen Texten (z.B. Migrationsbeauftragte 2010, S. 83ff.). Interessanterweise finden sich insofern hier in den Aussagen der ErzieherInnen durchaus paradoxe Bildungsverständnisse, denen aber an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden kann.
- 7 Inwiefern hier nicht auch der Gedanke der Bindung zukünftiger Kita-Kinder eine Rolle spielt, sei dahingestellt.

Literatur

- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2004): Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 369–384.
- Bourdieu, P. (1992): Homo academicus. Frankfurt a.M.
- Bremer, H. (2006): Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): Soziale Milieus und der Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden, S. 186–211.
- Bundesregierung (2009): Nationaler Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht. Berlin.
- Bühler-Niederberger D./Mierendorff, J./Lange, A. (Hrsg.) (2010): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006): Der Nationale Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland. Berlin.
- Cloos, P./Karner, B. (Hrsg.) (2010): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Hohengehren.
- Diefenbach, H. (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden.
- Ehmke, T./Baumert, J. (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster, S. 309–335.
- Hall, St./Koivisto, J./Merkens, A. (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Hamburg.
- Helsper, W./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A./Langer, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 119–136.
- Joos, M. (2006): De-Familialisierung und Sozialpädagogisierung. Eine Rekonstruktion der Kindheitsbilder und politischen Leitideen des Zehnten und Elften Kinder- und Jugendberichts. In: Andresen, S./Diehm, I. (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden, S. 109–134.

- Joos, M./Betz, T. (2004): Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In: Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N. (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim, S. 69–99.
- Kuhlmann, Ch./Tillmann K.-J. (2009): Mehr Ganztagsschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In: Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (Hrsg.): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 23–45.
- Migrationsbeauftragte 2010 = Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2010). 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.
- Müller, K. (2007): Subjektive Theorien von Erziehern und Erzieherinnen im Kindergarten. In: *bildungsforschung* 4(1), S. 1–22 <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/55> [13.05.2013].
- Oelkers, N./Richter, M. (2010): Die post-wohlfahrtsstaatliche Neuordnung des Familialen. In: Böllert, K./Oelkers, N. (Hrsg.): Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation. Wiesbaden, S. 15–23.
- Oelkers, N. (2009): Die Umverteilung von Verantwortung zwischen Staat und Eltern. Konturen post-wohlfahrtsstaatlicher Transformation eines sozialpädagogischen Feldes. In: Kessl F./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim, S. 71–86.
- Pongratz, L. (2005): Subjektivität und Gouvernamentalität. In: Hafeneger, B. (Hrsg.): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach/Ts., S. 25–38.
- Rabe-Kleberg, U. (2010): Bildungsgemeinschaft? Überlegungen zu einem ungeklärten Verhältnis von Erzieherinnen und Eltern im Kindergarten. In: Schäfer, G./Bilstein, J. (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin
- Richter, M. (2008): Familien und Bildung. In: Böllert, K. (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 33–46.
- Richter, M. (2010): Zur Adressierung von Eltern in Ganztägigen Bildungssettings. In: Kessl, F./Plößer, M. (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden, S. 25–33.
- Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden.
- Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung. Weinheim.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim.
- Thon, Ch. (2012): Individualisierte Geschlechterordnungen? Feministische und hegemonieanalytische Kritik eines modernisierungstheoretischen Konzepts. In: Moser, V./Rendtorff, B. (Hrsg.): Riskante Leben? Geschlechterordnungen in der reflexiven Moderne. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 27–44.
- Toppe, S. (2009): Rabenmütter, Supermuttis, abwesende Väter? – Familien(leit)bilder und Geschlechtertypisierungen im Kinderarmutsdiskurs in Deutschland. In: Villa, P.-I./Thiessen, B. (Hrsg.): Mütter und Väter. Mediale Thematisierungen und alltägliche Wirklichkeiten. Münster, S. 107–123.
- Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden.